PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20-GO KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 16. 20 PAŹDZIERNIKA 1924 ROK III

PROGRAM NAUCZANIA HISTORJI W SZKOŁACH POWSZECHNYCH.

Nauczanie historji we wszystkich zaborach ziemi polskiej odbywało się bezwzględnie pod znakiem warunków życia politycznego, niewoli politycznej. Najsilniej oczywiście przejawiało się to w b. zaborze rosyjskim. „Nauczanie historji powszechnej według podręcznika Iłowajskiego było w najwyższym stopniu tendencyjno-rosyjskie, a nauczanie historji polskiej podziemne przeobraziło historję, naukę rzeczywistości, w legendę“. Tak charakteryzuje naukę historji pod zaborem rosyjskim p. N. Gąsiorowska, wytrawna znawczyni szkolnictwa w b. Królestwie. („Nauczanie historji“, — „Rocznik pedagogiczny“ Serja II. tom. I. rok 1921, Warszawa 1923, str. 296-318). To, co ta rzeczoznawczyni pisze o nauczaniu historji w innych zaborach, nie wytrzymuje ogółem biorąc krytyki, gdyż szkolnictwa, ani pruskiego, ani galicyjskiego ta pani z praktyki nie zna. Notarycznie znanem jest, że w b. zaborze rosyjskim Polacy byli nawet w szkole prywatnej od nauczania historji odsunięci. Nie dziw, że metodyka i dydaktyka historji była polskiemu nauczycielstwu w Warszawie mało znana, że nawet z zakresu historji polskiej posiadało ono legendarne w części wiadomości.

A jednak faktem jest, że to nauczycielstwo właśnie zabrało się do tworzenia programów nauki historji, zwłaszcza w szkołach powszechnych.

Że programy te, na kolanie robione przez dyletantów w nauczaniu historji, nie wytrzymują krytyki, stwierdza to na całej linji p. Gąsiorowska.

Zarzuca mu przedewszystkiem braki pod względem ścisłości naukowej, wytyka mu błędy zastarzałe, występujące w różnych podręcznikach, niedopuszczalne w programie oficjalnym. Jeszcze poważniejsze zastrzeżenia budzi, zdaniem warszawskiej recenzentki, dobór materjału ze względu na jego wartość dydaktyczną. Całkiem słusznie wykazuje, że materjał, podany w programie historji powszechnej, jest stanowczo niewystarczający. I dlatego domaga się pani Gąsiorowska nauki historji sześcioletniej, w szkole powszechnej. „Wskazówki metodyczne“ zdaniem jej poza szablonowemi ogólnikami nic nie dają. Podnoszę z rozmysłem słuszne uwagi warszawskiej rzeczoznawczyni, aczkolwiek nie na wszystkie jej wywody zgodzić się można, podnoszę je dlatego, abym się nie spotkał z zarzutem dzielnicowej niechęci ku warszawskim autorom programu.

Przypatrzmy się najpierw błędom naukowym, bo te najwięcej rażą w programie nauki, aprobowanym przez najwyższą magistraturę oświatową w Polsce. W programie szczegółowym A dla oddziału III. (punkt 2.) żąda się przy panowaniu Mieszka I. omówienia pracy zakonników, karczowania lasów, uprawy ziemi, rzemiosł, wymaga się pogadanki na temat pierwszych książek, pisanych w klasztorach na pergaminie... Czyż takie żądanie nie jest jaskrawem anachronizmem w X wieku? Co my wiemy o klasztorach z czasów Mieszka, lub o pierwszych książkach pisanych w X wieku? W XII wieku lub XIII omawianie klasztorów i ich pracy kulturalnej byłoby na miejscu, ale nie w X. „Zaznajomienie dzieci z najważniejszemi momentami przeszłości narodowej“ jest, zdaniem autora programu, celem nauki historji w szkole powszechnej. Zgoda na to. Ale cóż sądzić o trafności w doborze najważniejszych momentów naszej przeszłości w programie ministerjalnym, jeżeli tenże poleca czytać dzieciom 9-cio-letnim „Mowę króla Zygmunta Augusta“ o ko-

nieczności potwierdzenia unji Litwy z Polską, lub jeżeli każe wobec malców podkreślać, że mówiono wtedy, iż łączą się „wolni z wolnymi, równi z równymi" i tłumaczyć dzieciom znaczenie tej zasady, a równocześnie pomija się milczeniem rządy Kazimierza Odnowiciela, fundatora polskiej kultury i cywilizacji, fundatora Wawelu, Tyńca i Lubinia, i jeżeli się pomija milczeniem panowanie Bolesława Śmiałego, lub Krzywoustego?

Czy pogadanka na temat pańszczyzny, lub: „Co utrzymuje naród w jedności" z dziećmi 8-letniemi, lub czytanie z niemi wyjątków z odezwy rządu narodowego z dnia 22 stycznia 1863 r. nie jest „rzucaniem pereł" przed dzieci.

Jeżeli w programie B. dla oddziału III. opuszcza się nawet panowanie Bolesława Chrobrego i Śmiałego, wtedy opuszcza się najważniejsze momenta przeszłości narodowej, przechodzi się do porządku dziennego nad najwybitniejszemi postaciami z dziejów ojczystych. Charakterystycznem jest, dla twórców programów naukowych historji, zarówno dla szkół powszechnych, jak i średnich, pominięcie milczeniem Bolesława Śmiałego, o którym przecież każde dziecko przy sposobności święta patrona Polski św. Stanisława biskupa, coś słyszało i słyszy. A przecież ten Bolesław Śmiały, to jeden z największych i najszczęśliwszych wojowników Polski, to najzasłużeńszy odnowiciel Kościoła polskiego, wskrzesiciel metropolji gnieźnieńskiej itd. Dlaczego więc przechodzi się do porządku dziennego nad tak wybitną postacią z dziejów ojczystych? Dlatego, że liberalna historjografja uległa sugestji żyda-socjalisty Gumplowicza i niestety profesora Wojciechowskiego, iż św. Stanisław jest zdrajcą, błogosławiony Wincenty Kadłubek pobożnym oszustem, i nie chce, by szkoła polska uznawała wraz z Kościołem i najwybitniejszymi polskimi uczonymi męczeństwa biskupa krakowskiego w obronie chrześcijańskiego prawa i wolności. Smutny to fakt, ale prawdziwy antykościelnego przemilczania prawdy u tych, którzy przecież nigdy nie godzili się i nie godzą za urzędowemi czynnikami rosyjskiemi czy pruskiemi nazywać biskupów polskich w rodzaju Felińskich, Łubieńskich, Hryniewieckich, lub Ledóchowskich buntowszczykami, lub zdrajcami.

Nie rozumiemy, dlaczego o Krzyżakach ma się dzieciom głosić tylko, że byli rycerskim zakonem niemieckim, i że napadali

na Litwinów pod pozorem nawracania na wiarę chrześcijańską. Dlaczego nie mają wiedzieć dzieci, kto ich sprowadził, w jakim celu, dlaczego nie mają się dowiedzieć o przewrotności niemieckich zakonników, o ich fałszerstwach, oszustwach na niekorzyść Polski, o zbrodniach i gwałtach, o zaborze Pomorza, przez najgroźniejszych wrogów we mniszym kapturze na Polsce dokonanych? Czy to nie najważniejsze momenta z naszej przeszłości narodowej? więcej przecież zrozumiałe dla 8-letnich dzieci niż mowa króla Zygmunta o konieczności potwierdzenia unji Litwy z Polską, niż uniwersał połaniecki Kościuszki, lub wreszcie rozmową na temat, co utrzymuje naród w jedności?

W IV klasie przy omawianiu Gniezna poleca się mówić o przeniesieniu stolicy do Krakowa, oczywiście z Gniezna za Kazimierza Odnowiciela. Ale o tym Kazimierzu Odnowicielu dotąd dzieci nic nie wiedzą, bo program III klasy pominął go milczeniem, a Gniezno nigdy stolicą państwa polskiego nie było, krom za czasów Popiela. Stolicą państwa polskiego za czasów Mieszka I. i Chrobrego był Poznań, za Mieszka II. była Kruszwica. Gniezno było, jak wykazują najnowsze badania, zawsze tylko główną siedzibą kultu religijnego, nie zaś polityczną stolicą. Czy przy omawianiu Poznania w czasie wojen szwedzkich zaleca się 9-cio-letnie dzieci zaznajamiać z Krysztofem Opalińskim?, lub z partyzantem saskim Łodzicem, Adamem Śmigielskim, wątpić należy. Ilu zresztą nauczycieli szkół powszechnych, ba ilu i profesorów historji zdołałoby o Adamie Śmigielskim coś powiedzieć. To przecież szczególik, nie nadający się do nauki w szkole powszechnej.

Że obrazy historyczne są cennym środkiem naukowym przy nauce historji, nie ulega wątpliwości. Wątpliwości jednak budzić musi historja Polski w obrazach Matejki dlatego, że mimo historycznych przedmiotów obrazy Matejki są dziełem fantazji mistrza, a nie odzwierciedleniem faktów historycznych. Co wiemy np. o koronacji Chrobrego? Ile prawdy historycznej odsłonił mistrz przedstawiając koronację Chrobrego? Nic pewniejszego nad to, że koronacja rzeczywista Chrobrego nie wyglądała tak, jak ją Matejko przedstawił. A już całkiem niehistorycznie przedstawił Matejko wjazd Chrobrego do Kijowa, każąc królowi uderzać mieczem w bramę złotą, która około 12 lat po śmierci Chrob-

rego za sprawą Jarosława Mądrego powstała. Jest wogóle kwestja, czy uderzenie mieczem w bramę Kijowa do Chrobrego się odnosi, czy czasem miecza na niej nie wyszczerbił junaczy Bolesław Śmiały w lipcu roku 1077.

Bez porównania lepszy i dydaktycznie więcej uzasadniony jest program nauki historji dla oddziału V. i VI., choć w nim nie brak dowodów nieznajomości historji u autora programu, i niezbyt szczęśliwej ręki w doborze materjału. Kast w Egipcie nie było wedle nowszych badań; były tylko w Indjach. Jeżeli w dziejach wschodu program uwzględnia tylko Egipt i Babilon i mówi o wprowadzeniu pieniędzy, tedy popełnia anachronizm, o ile pieniądze są wynalazkiem Lidów, a nie Babilonu — w Babilonie ważono tylko srebro i złoto, jako miernik zamienny, wedle talentów min i szekelów; pieniądze bite zaprowadzono około VII. wieku w Lidji. W dziejach Grecji program podaje wśród bohaterów mitycznych tylko Heraklesa i Prometeusza, którego łatwo można było pominąć. Natomiast pokrywa milczeniem najważniejsze i dla dziejów kultury niezbędne podania o Tezeuszu, o wojnie trojańskiej, o przygodach Ulissesa itd. Dzieje greckie ograniczyć tylko do Leonidasa pod Termopilami a nie wspomnieć o Temistoklesie, Peryklesie, Filipie Macedońskim i Aleksandrze Wielkim — znaczy pominąć dzieje greckie milczeniem. Tak samo dzieje rzymskie ograniczone do małoznaczącego Regulusa i Juljusza Cezara bez wojen punickich, bez Grakchów, bez Marjusza i Suli są tylko fragmentem niezrozumiałym, nie dającym wyobrażenia o najważniejszych momentach z historji rzymskiej.

W twierdzeniu „Polska zatrzymuje parcie Niemców na Wschód" przed chrztem Mieszka, tkwi błąd, jakoby pierwsze zetknięcie się Polski z Niemcami było nieprzyjazne, podczas gdy najnowsze badania wykazały przeciwnie, że to zetknięcie było przyjazne, spowodowane sojuszem zaczepno-odpornym Mieszka, Gerona i Ottona Wielkiego przeciwko jednym i tym samym wrogom Lutykom, Wolinjanom, Pomorzanom i Duńczykom. Chrzest Mieszka nie był wymuszony, lecz był dobrowolnym aktem księcia, dokonanym za sprawą Dobrawy i jej kapelana Jordana.

Jeżeli program, wspominając o znaczeniu klasztorów, wymienia tylko benedyktynów, a pomija milczeniem cystersów, dominikanów, a zwłaszcza franciszkanów, tedy nie uwzględnia najzasłużeńszych krzewicieli cywilizacji chrześcijańskiej w Polsce. Aczkolwiek całkiem słusznie poleca podnieść „Cywilizacyjne znaczenie chrześcijaństwa w Polsce". Również pominięcie Władysława Warneńczyka w dziejach XV. wieku jest niepotrzebnem kurczeniem zasług polskich w obronie chrześcijaństwa i Kościoła.

W dziejach reformacji obok „Nocy św. Bartłomieja" należało uwzględnić i reformację katolicką, Filipa II., Elżbietę, Marję Stuart i Wazów szwedzkich, dla stosunków polskich tak niezbędnych. Natomiast podniesiona w ustępie 20 jagiellońska zasada „Wolni z wolnymi, równi z równymi" i jej wcielenie w unji lubelskiej w V. oddziale dla uczniów 11- lub 12-letnich jest więcej na miejscu, niż dla dzieci 8-letnich w III. oddziale.

Bez tła historycznego wojny 30-letniej dzieje Polski za Wazów będą niezrozumiałe, tak samo, jak dzieje Sobieskiego bez znajomości panowania Ludwika XIV. Polska za Sasów domaga się jako tła europejskiego genezy nowożytnej Rosji i Prus. Program dla klasy VI. nie wiele przedstawia do życzenia. Święte przymierze wymaga wspomnienia Meternicha „woźnicy politycznego ówczesnej Europy", powstanie listopadowe jako tła wymaga oświetlenia ruchów wolnościowych w Europie, a zwłaszcza rewolucji lipcowej we Francji i Belgji.

Wzmianka o Karolu Marcinkowskim należy do ustępu 17, a nie do 14. Marcinkowski, twórca organicznej pracy narodowej*), był przeciwnikiem rewolucyjnej propagandy Towarzystwa Demokratycznego i przed rokiem 1846 wspomniany być powinien.

W pogadance 23, po wojnie niemiecko-francuskiej konieczne jest wspomnienie „walki kulturnej" pod zaborem pruskim. Walka ta jest najchlubniejszą kartą w dziejach ludu polskiego, równie chlubną, jak obrona unji na Podlasiu i Chełmszczyźnie. Przy omawianiu prac organizacyjnych Polaków w zaborze pruskim (pogadanka 24) obok księdza Wawrzyniaka, godni

*) Program pracy organicznej, ogłoszony u nas w ósmym dziesiątku lat zeszłego stulecia, zalecał podnieść poziom umysłowy ogółu i bogactwo krajowe a omijać rozwój ideowy. Przyp. Red.

wspomnienia są: patron Jackowski i skromny pisarz Chociszewski.

Przy omawianiu życia Polaków w Galicji nie tylko ujemną zależność gospodarczą wspomnieć należy, ale i dodatnie strony tego życia. Nauka historji musi być przedewszystkiem sprawiedliwą, nawet wobec zaborczej potęgi. Historja uczy prawdy, inaczej przestaje być historją i staje się szowinistyczną jej karykaturą, jaką była przeważnie rosyjska, a w znacznej części pruska nauka historji w szkołach.

Niech Bóg broni polskiej szkoły od szowinistycznej deprawacji prawdy w nauce historji, która ma być przecież „magistra vitae" — mistrzynią życia — a nie tego życia gorszycielką.

(Dokończenie nastąpi.)

Poznań. Dr. Kazimierz Krotoski.

KILKA SŁÓW O WYCHOWANIU FIZYCZNEM.

W Nr. 19—20 „Przyjaciela Szkoły" kolega L. K. pyta „Jakie jest znaczenie wychowania fizycznego w szkole". Znalazłszy chwilę wolnego czasu, chcę na nie odpowiedzieć w paru zdaniach. Nie jestem doktorem medycyny, profesorem względnie dyplomowanym instruktorem gimnastyki, ale twierdzę, że znaczenie wychowania fizycznego w szkole jest niezmiernie doniosłe. Umiejętnie, prowadzone z odpowiednim doborem i zestawieniem ćwiczeń fizycznych i zawodów sportowych, zrodzi w uczniach zamiłowanie do gimnastyki, sportów i wszelkich popisów, a przez to da społeczeństwu zdrowych, i silnie zbudowanych obywateli. Stąd może się zbudzić kult dla ćwiczeń cielesnych w szeregach młodzieży wiejskiej, zarówno młodszej jak i starszej. Niejeden pochylony, nieproporcjonalnie rozwijający się cieleśnie młodzieniec złamie swe usterki naturalne i wyrośnie na kształtnego i prawidłowo złożonego mężczyznę. Wszak oko każdego człowieka z lubością pragnie spoczywać na pięknie i harmonijnie zbudowanym korpusie tak ludzkim, jak i zwierzęcym. Każdy nauczyciel również inaczej patrzy na różowe, uśmiechnięte, tryskające życiem i wciąż, rwące się do zabaw, gier i gimnastyki, buzie swych malców, niż na wybladłe, przygnębione i bolesne twarze innych, przygarbionych i zasiedziałych dzieci. Pierwsze na wszystko znajdą czas: odrobią lekcję, „połobuzują". wybiegną na ślizgawkę,, nie zapomną o saneczkach, w szkole z zapałem coś zaśpiewają, pohałasują, radośnie uśmiechną się do swego „pana" itp., drugie — zawsze posmutniałe, zgarbione, przykute do ławki i książki,

skarżą się na ból głowy, osłabienie, trudność wszelkich zadań szkolnych i nie radość, a raczej współczucie wywołujące w duszy widza. Postępy w naukach również w parze z ich nastrojem kroczą. Lecz nietylko w szkole to spotykamy. Czy między starszą młodzieżą i zupełnie dojrzałymi nie widzimy tych samych objawów? A praca umysłowa? Wymaga także w pierwszym rzędzie zdrowego i regularnego funkcjonowania organizmu. Ileż to czasu traci bezużytecznie na narzekanie na swe ułomności i leczenie się z nich upośledzony fizycznie człowiek, — ile myśli genjalnych i twórczych nie wyda z siebie niejeden umysł zaniedbanego w normalnym rozwoju cielesnym mędrca, filozofa, poety? I dlaczego? — Najczęściej dlatego, że w porze rozrastania się organizmu, w czasie „powstawania gmachu fizycznego człowieka" nie kształcił — gimnastykował swych członków i ciała, nie odbierał żadnych wskazówek ćwiczenia gimnastycznego, nie przeszkadzał w rozwijaniu się ułomności, słowem zaniebał swe wychowanie fizyczne. Dziś niema zawodu ani stanowiska, któreby nie wymagało prawidłowego działania maszyny życiowej człowieka. Żołnierz, urzędnik, nauczyciel, robotnik i tylu innych mają tryskać energją, młodzieńczością i zdrowiem, inaczej zetrze ich życie i natura z powierzchni. Wszak to w przyrodzie rozwija się, co umie zwycięsko wychodzić z walki o swój byt. Musimy więc przygotować do życia i borykania się z nim całe zastępy młodych. Każdy naród i jego rządy, dąży dziś do nadania swemu społeczeństwu największej tężyzny i zdrowotności fizycznej. Wnioskujemy stąd, że na sprawę wychowania fizycznego nie można patrzeć, jak na błahostkę, zabawkę dla ludzi zapalonych w tym kierunku, pustą rozrywką, służącą do wypełniania luk programu szkolnego, a rzecz bardzo ważną i wymagającą opieki szkoły i kierowania ją właściwemi ścieżkami.

Wychowanie fizyczne winno stanąć obok wychowania umysłowego normalnego i społecznego jednostki ludzkiej; winno razem z temi czynnikami wzajemnie się uzupełniać, stwarzać pewną harmonję i wydawać narodowi dobrze przygotowanego do życia i wychowanego obywatela. Z jego doniosłości w wychowaniu ogólnem zdawano sobie sprawę już w bardzo odległych czasach. W różnych państwach i społeczeństwach przechodziło ono najrozmaitsze koleje, zarówno w świecie starożytnym jak i w czasach nowożytnych. Interesowali się nim Arabowie, zaprawiający się do ćwiczeń zręczności, jazdy konnej, wyścigów i skoków, uwzględniając je musieli w swem wychowaniu Egipcjanie, o czem mogą świadczyć ich, przechowujące się po dziś dzień płaskorzeźby, przedstawiające osoby ludzkie kształtnie, silnie i muskularnie zbudowane. Lecz największe znaczenie zdobyło wychowanie fizyczne w starożytnej Grecji. Grecy wychowanie fizyczne postawili niemal na pierwszem miejscu. „W zdrowem ciele — zdrowa dusza", oto hasło przewodnie, wychowawcze ich wielkich myślicieli i filozofów. Potrącają oni o wychowanie fizyczne w swych dziełach i podkreślają jego znaczenie. Starożytny Rzym zapożyczył te myśli u sąsiednich Greków i również zajął się niemi gorąco. Ćwiczenia ciała rozwijają się tu dość bujnie i wydają licznych siłaczy, gimnastyków, gladja-

torów rzymskich. Nie chodziło jednak Rzymowi tyle o zdrowych i dobrze zbudowanych obywateli, ile o silnych i bojowych żołnierzy. Zatem zasady wychowania fizycznego poszły na usługi siły zbrojnej. Legjony rzymskie doprowadzają do bardzo wysokiego poziomu gimnastykę i ćwiczenia gimnastyczno-bojowe, „zakładają wiele szkół i urządzają słynne „olimpjady", „turnieje", odbywające się pod okiem cesarzy. Aczkolwiek podporządkowano je wyłącznie celom militarnym, jednak zdobywały one coraz większe prawa w wychowaniu ogólnem i wędrowały do innych narodów i państw. Zdawało się, że wywalczą sobie należne stanowisko i w szkole. Przyszły jednak wieki średnie, wieki decydującego wpływu duchowieństwa na życie społeczeństw europejskich i zepchnęły je na plan ostatni. Dopiero wieki XVIII — XIX przynoszą z sobą wielkie reformy w dziedzinie wychowania fizycznego. Szereg uczonych różnych narodowości jak Locke, Rousseau, Spencer, w Polsce Stanisław Konarski (Kom. E. N.) podejmują starożytną maksymę grecką, „W zdrowem ciele — zdrowa dusza" i przekonywują w swych dziełach ludzkość o konieczności zwrócenia uwagi na wychowanie fizyczne i jego znaczenie i wpływ na pracę umysłową. Te prace nie przebrzmiewają echem. Każdy z narodów gorąco zajmuje się sprawą wykształcenia cielesnego swych pokoleń i dąży do stworzenia najracjonalniejszego systemu wychowania fizycznego. Francuzi (czasy Napoleona) i Niemcy zajęci wojnami naginają ćwiczenia gimnastyczne jak niegdyś Rzymianie, do potrzeb sprawności bojowej armji. Zakładają specjalne szkoły i kursy gimnastyczne, przygotowują doborowych instruktorów i nauczycieli. Zajęcia fizyczne odbywają się na sztucznych przyrządach, w zamkniętych lokalach lub boiskach gimnastycznych (najczęściej pod dachem). System ten nie wszechstronnie kształci ciała, kładzie nacisk wyłącznie na pewne grupy ćwiczeń sprawności kończyn i siłę fizyczną żołnierza oraz jego oko; nie ujmuje systematycznie całego zespołu ćwiczeń, niezbędnych do normalnego rozwoju organizmu i pomija wiele ich, również niezbędnych w prawidłowem rozrastaniu się części ciała. To też nie znajdują one gruntu pod swój rozwój w innych państwach. Natomiast w Szwecji wykwita inny system. Henryk Ling (1776—1839) systematycznie ujmuje tam sposób prowadzenia ćwiczeń gimnastycznych i tworzy nowy system, który przyjmuje większość narodów, a który z niewielkiemi zmianami doczekał nawet dni dzisiejszych, jako „gimnastyka szwedzka". Były to jednak ćwiczenia fizyczne nie dostosowane do potrzeb życia i jego warunków naturalnych, były więc gimnastyką sztuczną. Dopiero w drugiej połowie dziewiętnastego wieku zaczyna się budzić ruch, podcinający dotychczasowe pojęcia o wychowaniu fizycznem i sztucznem prowadzeniu gimnastyki. Wyłania się myśl stworzenia gimnastyki naturalnej, mającej związek z życiem, a polegającej na wykonywaniu ruchów gimnastycznych naturalnych, na świeżem powietrzu i słońcu (biegi, wycieczki, skoki, marsze, wspinanie się, przenoszenie ciężarów itp.)

Gimnastyka naturalna w czasach dzisiejszych zdobywa coraz więcej gorących zwolenników, i obok ważniejszych przedmiotów szkolnych wchodzi do programów naukowych. Ukazują się, specjalne dzieła i pisma wybitnych fachowców i miłośników ćwiczeń cielesnych. Rozwija się wiele systemów ćwiczeń i trenowania ciała. Wymienić można japoński, francuski, szwedzki, angielski i in. W dobie współczesnej sprawa wychowawania fizycznego znajduje należyte zrozumienie i w naszem społeczeństwie. Powstaje liczny szereg towarzystw gimnastycznych i związków sportowych (Sokół, kluby wioślarskie, narciarskie, kolarski, Harcerstwo, Strzelec, itp.) Wychowanie fizyczne wprowadza się do wszystkich szkół. Rząd zakłada specjalne szkoły i kursy wychowania fizycznego. Wybitniejsi przedstawiciele tego ruchu szerzą kulturę sportową wśród społeczeństwa przez wydawanie pism sportowych i dzieł naukowych, armja dąży do stworzenia najracjonalniejszego systemu wychowania fizycznego. Słowem spieszymy w tej dziedzinie za innemi narodami Europy.

Jest teraz niesłychanie ważną sprawą, w jaki sposób ująć zasady wychowania fizycznego i ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej. Dla nauczycieli początkujących, a nie mających dobrego przygotowania instruktorskiego, sprawia ono bardzo dużo trudności. Każdy z uczących, w miarę swoich sił zdolności i umiejętności przeprowadza je ze swą dziatwą. Osobiście urządziłem się tak: za pierwszy warunek ćwiczeń postawiłem — czystość bezwzględną ciała. Czystość w całem wychowaniu dziecka zajmuje dominujące stanowisko, wprowadziłem ją i do ćwiczeń cielesnych. Przeglądam więc przed każdemi ćwiczeniami czystość uczniów. Następnie staram się wykorzystać wszelką wolną chwilę czasu na ćwiczenia, gry i zabawy. Przychodzi mi to z niebywałą łatwością (a sądzę, że przyjdzie i każdemu), bo nic niema łatwiejszego jak pobudzić dziecko do jakiegokolwiek ruchu. Widzi się codziennie, jak dziecko o ten ruch się upomina, i nigdy nie może się nim nasycić. Trzeba tylko zestawić plan działań i dobór gier i zabaw. W swej szkole podzieliłem gimnastykę na trzy grupy: gry i zabawy, gimnastykę i lekką atletykę. Pierwszą i ostatnią dzieci ćwiczą ze mną na przepisanych godzinach, a przed lekcjami rano (wiosna, lato, jesień) i w czasie pauz same, drugą wyłącznie pod mojem kierownictwem. Duży nacisk kładę na gry i zabawy, na które poświęcam każdą pauzę w dnie pogodne. Wybieram najchętniej gry i zabawy ruchowe. Wszystkie dzieci muszą w nich brać udział. W prowadzeniu zabaw zostawiam dzieciom pełną swobodę, — sobie zostawiam udzielenie przed grą instrukcji i obserwację z okna klasy. Gry i zabawy wpływają bardzo dodatnio na ogólny stan dziecka; może najbardziej na stan fizjologiczny. Na twarzach wówczas nigdy nie widzę ospałości, znużenia, przygnębienia, zawsze uśmiech i pogodę. Przynosi to z sobą i większą wydajność pracy i uwagę, i ochotę do nauki. A najważniejsze to, że dziecko przywiązuje się do szkoły i kolegów, kształci się towarzysko, wyrabia posłuch i karność wobec wybranych „wodzirejów", prawideł i regulaminu gry. W ćwiczeniach gimnastycznych nie daję już swobody dzieciom,

Uczniowie wszystkie ruchy i ćwiczenia wykonują tylko na mój rozkaz. Lekką atletykę (biegi na szybkość, wytrzymałość, skoki, pełzanie, przeciąganie się, przenoszenie ciężarów, rzuty kulą itp.) każę przerabiać po odpowiedniem objaśnieniu przed rozpoczęciem lekcji i w domu. Dzieci to robią z wielkim zapałem i po kilkunastotygodniowym ćwiczeniu się same spostrzegają wyniki swej pracy. W maju i czerwcu postaram się urządzić zawody sportowe młodzieży szkolnej we wsi. Może to wpłynie na zainteresowanie się sportem i starszej młodzieży, która mogłaby bardzo dużo zdziałać na tem polu, a która jeszcze na całej polskiej ziemi śpi.

Za przykład może służyć nam Finlandja, której reprezentanci ludu wiejskiego Niklander (gospodarz wiejski), Myyrä (sołtys wiejski) Kolehmainem (robotnik), zdumiewają wszystkich swemi zwycięstwami na Igrzyskach Olimpijskich*). A przecież Finlandczycy nie tak dawno uprawiać zaczęli sport. W „Siewie" (organie związku młodzieży wiejskiej) czytamy: „Finlandczycy zaczęli uprawiać sport przed 30 laty. Zaznajomili się ze sportem dzięki emigrantom powracającym z Ameryki. Sport w Finlandji zaczął się rozwijać od dołu — rozpowszechniał się od razu w ludzie i z ludu wyrastał... Finlandczycy mają prawdziwy kult dla sportu, traktują go poważnie i z zamiłowaniem. Zawody sportowe są dla Finlandczyków radosną uroczystością, a dla fińskiej młodzieży męskiej polem do zdobycia sobie sławy.... Dzisiaj Francja, Niemcy, a nawet Ameryka, choć mają akademję sportu i uczonych profesorów wychowania fizycznego, wzywają sołtysa Myyrę i zduna Nurmiego, aby ich uczyli treningu i stylu..." To też na wychowanie fizyczne patrzeć trzeba, jako na ten czynnik, który przyczynia się do odrodzenia narodu, i daje życiu energję fizyczną.

Rogowo, (woj. białostockie). F. W.

SZKOLNICTWO POLSKIE W BRAZYLJI W DOBIE OBECNEJ.

(Dokończenie.)

Na terenie zamieszkałym przez Polaków w tych trzech południowych stanach Brazylji istnieje:

	szkół:	z ilością dzieci:
w Paranie	76	3470
w Santa Catharinie	14	576
w Rio Grande do Sul	42	1313
razem	132	5359

Z wizytowanych szkół zaledwie połowa odpowiada wymaganiom — reszta jest małej wartości. Szkoły te niejednokrotnie nie dają dziecku umie-

*) „Siew" z sierpnia 1923 r.

jętności czytania i pisania. Szkolnictwo pozostaje cokolwiek w innych, cięższych warunkach aniżeli w Polsce — dlatego też nie można stosować tej samej skali kwalifikacyjnej przy ocenie szkół. O ile tylko dziecko przed opuszczeniem szkoły czyta, pisze i rachuje w zakresie czterech działań, uważa się ją już za dobrą — za bardzo dobrą, jeżeli uwzględnić nadto sumaryczny wykład historji i geografji Polski oraz przyrody.

Zupełny prawie brak fachowo wykształconego nauczycielstwa jest też główną bolączką, jaką odczuwa tutejsze szkolnictwo. W znacznej bowiem części szkół uczą ludzie bez odpowiedniego wykształcenia, nierzadko prawie analfabeci lub wykolejeńcy, narodowo nieraz mniej uświadomieni aniżeli sami koloniści. Tego rodzaju warunki sprawiają to, że szkolnictwo w znacznej części nie spełnia swego zadania, ani pod względem umysłowym ani narodowym i niejednokrotnie nie budzi zaufania wśród samych kolonistów. Dlatego też koloniści często straciwszy wiarę w wartość szkoły, skąpią na jej utrzymanie. Dotychczas we wszystkich prawie szkołach uczyło się bez programu, z wyjątkiem szkoły maletańskiej i kilku innych szkół jak: w Kurytybie T. S. L., Affonso Penna, Rio Claro na linji czwartej, w Apucaranie, Cruz Machado, Porto Alegre, i Rio Grande (miasto.) Naukę prowadzi się przeważnie z dnia na dzień, bez planu. Pewien system i ciągłość w nauczaniu oprócz wyżej wspomnianych szkół widzi się także w szkołach prowadzonych przez Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia i Sióstr Rodziny Marji. To też szkoły te uważać należy za jedne z najlepszych. Zakonne nauczycielki stosunkowo najwięcej też skorzystały z odbywających się w Kurytybie polskich kursów nauczycielskich, wprowadziły bowiem one do nauczania pewną metodę, a samą naukę zaczynają opierać na poglądzie. Emancypują się też coraz więcej ze starego zwyczaju, że lwią część nauki poświęcały modlitwie i nauczaniu religji. Ogół tych szkół jest przeciętnie bardzo dobry, dlatego też szkoły te cieszą się najliczniejszą frekwencją.

Najlepszą szkołą polską w Brazylji jest szkoła średnia im. Mikołaja Kopernika w Marechal Mallet, w której program nauczania mniejwięcej odpowiada programowi szkoły wydziałowej w Polsce. Szkoła mieści się w czterech własnych budynkach z ogrodem i placem do zabaw dla młodzieży; ma też bibljotekę, składającą się przeważnie z dzieł naukowych w ilości około 2.000 tomów. Pod względem programów nauki, świetnie opracowanych przez p. Fr. Hanasa, składa się szkoła z dwóch oddziałów; trzyletniego kursu elementarnego i czteroletniego kursu średniego. Na czele szkoły stoi Zarząd Towarzystwa im. Mikołaja Kopernika, troszczący się o sprawy gospodarcze szkoły, jej utrzymanie, oraz inspekcja szkolna dozorująca naukę. W szkole uczy czterech nauczycieli Do szkoły uczęszcza 84 dzieci, a nauka odbywa się w 34 godzinach tygodniowo. Przy szkole mieści się też internat, który ma pomieszczenie na 25 chłopców. Stosunek profesorów do uczniów serdeczny — to samo

można powiedzieć o internacie, gdzie uczniowie z profesorami żyją jak duża rodzina.

Szkoła mogłaby się rozwinąć na dużą uczelnię, gdyby nie jej bezreligijny charakter, co wywołuje namiętną agitację przeciw szkole, ze strony obozu prawicowego. Nadto brak jest szkole pewnego przystosowania do tutejszych konieczności życiowych. Szkoła jest szczerze polska, co trzeba z uznaniem podkreślić, ale języka portugalskiego uczy się w niej tylko tyle, ile wymagają przepisy dla zabezpieczenia jej przed zamknięciem. Uczniowie po ukończeniu szkoły władają nieraz słabo po portugalsku i nie mogą zazwyczaj korzystać z dalszej nauki w wyższych szkołach brazylijskich. Dlatego w produkcji miejscowej inteligencji polskiej, nie odgrywa ona skutecznej roli, wypuszczając zaledwie nieznaczną ilość nauczycieli (zresztą najlepszych i najbardziej ideowych z pośród nauczycielstwa) oraz kandydatów na mierników. Większość uczniów powraca zazwyczaj na kolonje i poświęca się co najwyżej małemu handlowi.

Aby szkoła maletańska spełniała lepiej swoje zadanie, trzebaby ją udostępnić dla wszystkich — oraz stworzyć z niej typ takiej szkoły średniej, jakie mają w Brazylji Włosi, Amerykanie i Niemcy Y typ szkoły polsko-brazylijskiej. Zachowanyby został w niej dotychczasowy szczery duch polski, ale jednocześnie plany naukowe tak byłyby dostosowane, że wychodzący z niej absolwenci mogliby kontynuować swoje studja w wyższych szkołach brazylijskich. Odciągałaby wtedy szkoła maletańska tę młodzież polską, która pragnąc otrzymać wyższe wykształcenie, dotychczas pomija zazwyczaj Marechal Mallet i wstępuje odrazu do średnich uczelni brazylijskich, w których się wynaradawia.

Kwestja reorganizacji szkoły nie przedstawia zbyt wielkich trudności. Programy musiałby opracować fachowiec po zbadaniu na miejscu warunków, uwzględniając naturalnie z konieczności więcej język portugalski aniżeli dotychczas.

Drugą szkołę średnią, którą w zeszłym roku stworzyły sfery prawicowe, głównie staraniem „Oświaty", utrzymuje Związek Polski w Kurytybie. Nie można jej obecnie porównać jeszcze ze szkołą maletańską, gdyż jest to szkoła młoda, istniejąca dopiero drugi rok, W porównaniu jednak z rokiem ubiegłym szkoła ta zrobiła duże postępy. Nie zatraciła jednak ona do tego czasu w zupełności charakteru szkoły brazylijskiej z obowiązkowym językiem wykładowym polskim. Młodzież bowiem między sobą posługuje się jak i dawniej przeważnie językiem portugalskim w przeciwstawieniu do Szkoły średniej w Marechal Mallet, gdzie język polski u dzieci jest w wyłącznem użyciu. Na usprawiedliwienie tego charakteru polskiej szkoły dodać należy, że uczniowie jej rekrutują się przeważnie ze szkół brazylijskich, do których przed założeniem szkoły średniej uczęszczali i gdzie sprawność w wyrażaniu myśli w mowie ojczystej zatracili.

Że narodowa rola tej szkoły jest jednak pokaźna, ratując dla polskości te jednostki, które już nawet w domu nie oddychają atmosferą polską, świadczy następujące zestawienie.

W szkole średniej Związku Polskiego w r. 1923 na 35 uczniów, przeważnie byłych wychowanków szkół brazylijskich mówiło po polsku:

bardzo dobrze	2	Jeden przyjechał z rodzicami do Kurytyby z Poznania, drugi z Charbina.
dobrze	6	Przeważnie dzieci kolonistów z okolicy Kurytyby. W domu wyłącznie mówią po polsku.
dostatecznie	10	Z rodzicami w domu mówią po polsku, z rodzeństwem po brazylijsku.
słabo	14	Czasem z rodzicami mówią po polsku.
nie mówiło	3	W domu posługują się tylko językiem portugalskim.

W bieżącym roku szkolnym (1924) wszyscy uczniowie tej szkoły mówią już więcej lub mniej poprawnie po polsku. Widać przeto, że szkoła ta w przyszłości może skutecznie współdziałać w produkcji polskiej inteligencji. Należałoby ją dlatego, podobnie jak i szkołę maletańską usilnie popierać. Niema najmniejszej obawy, że jedna szkoła dla drugiej będzie stanowiła konkurencję, gdyż Mallet oddalony jest od Kurytyby o jeden dzień drogi koleją.

Zjawisko wyłącznego posługiwania się przez dzieci językiem portugalskim spostrzega się wśród tutejszych szkół bardzo często. Zwłaszcza chłopcy języka polskiego prawie nie używają, gdyż przebywając częściej poza domem, ulegają wpływom rówieśników brazylijskich z ulicy. Często też nauczyciel nie wpływa na to, aby młodzież między sobą mówiła tylko po polsku. Jedynie w szkołach po kolonjach, tworzących pod względem narodowym zwartą całość i odsuniętych od centrów i dróg komunikacyjnych, utrzymał się wśród młodzieży język polski w wyłącznem użyciu. (Rio Claro, Sao Matheus, Guaranua, Apucarane, Cruz Machado, Itayopolis, Guarany, Sao Feliciano.)

Proces wynarodowienia zagraża młodzieży najbardziej w tym okresie, kiedy po wyjściu ze szkoły polskiej kształci się w dalszym ciągu w szkołach brazylijskich lub zaczyna pracować w otoczeniu obcoplemiennem. Na stronę brazylijską, przechyla ją ostatecznie służba wojskowa, która w ciągu jednego roku troszczy się nie tyle może o samo wyszkolenie militarne, ile więcej o zatarcie różnic narodowościowych po myśli nacjonalistów brazylijskich. Trzeba wziąć bowiem to pod uwagę, że 80% poborowych z Parany stanowią obce narodowości, a połowę z tego Polacy.

Temu zjawisku wynarodowienia w okresie dojrzewania młodzieży mogłaby przeciwdziałać oświata pozaszkolna, która dotychczas wśród emigracji polskiej w Brazylji gdzieniegdzie jest dopiero w zawiązku. Statystyka sporządzona na podstawie kwestjonarjuszy wykazuje zaledwie 119 osób, biorących udział w kursach dokształcających. Jest to liczba sta-

nowczo znikoma, jednak na oświatę pozaszkolną ostatniemi czasy zwrócono więcej uwagi tak ze strony „Kultury" jak i „Oświaty". Główna trudność propagowania tej idei polega w tem, że brak odpowiednio przygotowanego nauczycielstwa, jak również należytego zrozumienia dla tego rodzaju pracy wśród samej emigracji pod względem narodowym mało uświadomionej.

Dodatnie wyniki na polu narodowego oddziaływania na młodzież w okresie szkolnym i pozaszkolnym, zrobiły w ostatnim czasie powstające oddziały harcerza. Stanowią one dzisiaj na brazylijskim terenie już pewną jednolitą organizację pod nazwą „Związek Towarzystw Sportowych". W organizacji tej pracują głównie dwaj byli oficerowie wojsk polskich pp.: Fularski Mieczysław i Zarychta Apolonjusz, którzy wydają także pismo, poświęcone miejscowemu ruchowi harcerskiemu pod nazwą „Sportowiec Polski w Brazylji". Aby przygotować pewną liczbę instruktorów dla powstających oddziałów harcerskich, Komenda Główna Związku Towarzystw Sportowych z dodatnim rezultatem zdołała urządzić wspólnie z kursami nauczycielskiemi kurs dla instruktorów, w którym wzięło udział 32 nauczycieli i nauczycielek.

Ruch harcerski obejmuje narazie przeważnie młodzież płci męskiej; oddziały żeńskie istnieją podobno dwa. Wogóle praca oświatowa wśród dziewcząt leży jeszcze odłogiem i nie zwraca się wiele uwagi na ich wychowanie i kształcenie.

Mówiąc o wychowaniu i kształceniu dziewcząt dorastających, nie można pominąć milczeniem zakładów gospodarstwa domowego dla dziewcząt, utrzymywanych przez Siostry Miłosierdzia i Rodziny Marji. W Paranie istnieją takie zakłady trzy: w Abranches, Thomas Coelho i Prudentopolis — w Santa Catharinie jeden w Itayopolis.

Celem tych szkół gospodarczych jest wychowanie starszych dziewcząt na dobre matki i gospodynie. W zakres nauki, obok czytania, pisania, rachunków: obyczajności, przyzwyczajania do czystości wchodzą: pielęgniarstwo, cerowanie, szycie i inne roboty ręczne,. nauka pieczenia chleba i ciast, gotowanie, przyrządzanie konserw z owoców i jarzyn, wreszcie pranie i prasowanie. Zakłady te kształcą około 30 dziewcząt rocznie, które po powrocie do domu, dają krewnym i sąsiadom przykład pracowitości, porządku i gospodarności.

Najwięcej narodowy charakter mają prywatne szkoły polskie w Paranie, najmniej w Rio Grande do Sul. Powodów tego szukać należy w tem, że stan Rio Grande do Sul subwencjonuje prawie każdą szkołę prywatną *) kwotą najmniej 50 milreisów miesięcznie, o ile w szkole naucza się także języka portugalskiego, historji i geografji Brazylji.**)

---

*) Szkoła bolszewicka w Balizie, municypium erechimskiem, prowadzona przez niejakiego p. Bujno, komunistę polskiego, otrzymuje także subwencję.

**) Niemieckie szkoły zorganizowane w katolicki Schulverein subwencji nie przyjmują.

W Paranie subwencjonowane szkoły polskie przez rząd należą do rzadkości. Tylko szkoła w Paulo Frontin i szkoły Sióstr otrzymują subwencje. Inne szkoły utrzymują sami koloniści, a tem samem przestrzegają, aby nauka języka polskiego przedewszystkiem była uwzględniona. Podobnie jest i w Santa Catharinie. W Rio Grande do Sul, koloniści niejednokrotnie opierając się na tem, że nauczyciel pobiera subwencję rządową, nie poczuwają się nieraz do obowiązku płacenia nauczycielowi pewnej dodatkowej sumy za naukę przedmiotów polskich lub też dopłacają tylko nieznaczną kwotę. Rezultat tego zazwyczaj jest ten, że nauczyciel, niejednokrotnie ogranicza się do nauczania w języku portugalskim. Takie szkoły, założone przez polskie towarzystwa spotyka się w Erechimskiem, na kolonji Guarany i Marianna Pimentel. W niektórych, jak np. w szkole „Postęp" na linji Timbo w Guarany, nauczyciel Antoni Jaskólski, rozpoczyna nawet naukę modlitwą w języku portugalskim.

Na podstawie tychże spostrzeżeń o stanie szkolnictwa polskiego w Brazylji, zaczerpniętych podczas wizytacji szkół, należałoby dążyć w przyszłości:

1) do przeprowadzenia reorganizacji szkół polskich w myśl zakrojonego planu stworzenia organizacji szkolnej z „Wydziałem Szkolnym" na czele,

2) do obowiązkowego wprowadzenia planów naukowych do szkół wydanych przez Związek Nauczycielski,

3) do wyrobienia większego zaufania wśród mas tutejszej polskiej emigracji do szkół polskich.

Realizacja pierwszego i drugiego punktu jest w toku. Odnośnie do trzeciego punktu pragnąłbym zauważyć, że wyrobienie większego zaufania wśród kolonistów do szkół polskich zdoła się osięgnąć tylko drogą podniesienia poziomu umysłowego samego nauczycielstwa, oraz przez wykonywanie ścisłego dozoru nad prowadzeniem nauki w szkole. Obecnie w większości szkół uczy się bez jakiegokolwiek nadzoru. Środkiem do osiągnięcia tego celu może być w przyszłości stworzenie okręgowej organizacji szkolnej, gdzie nauczyciel fachowiec, sprowadzony z kraju, obok prowadzenia jednej wzorowej szkoły, będzie mógł pełnić zarazem funkcje inspektora okręgowego, udzielając wskazówek metodycznych nauczycielstwu, przestrzegając, aby nauka prowadzona była ściśle według planów, urządzając od czasu do czasu konferencje nauczycielskie z pokazami lekcyj wzorowych.

Nieodzowną jednak jest rzeczą, aby nauczyciele, wysłani na te stanowiska do Brazylji byli ludźmi zrównoważonymi, taktownymi i niezaangażowanymi partyjnie, nadto pracowici i pojmujący swoje posłannictwo ideowo.

Poznań. Stefan Szumowski.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA 4 a.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski.
Czcionkami Drukarni Nakładowej J. Kawalera w Szamotułach.